

Katarzyna Wrońska



<http://orcid.org/0000-0001-6617-4415>

Uniwersytet Jagielloński

katarzyna.wronska@uj.edu.pl

Erazm z Rotterdamu jako nauczyciel humanizmu chrześcijańskiego¹

Abstract

Erasmus of Rotterdam as a teacher of Christian humanism

The text presents the life and thought of Erasmus of Rotterdam as a humanist, educator and clergyman, and then tries to describe the Erasmus concept of humanistic religious education arising from these three levels and ways of thinking. The purpose of this research is twofold. On the one hand, it is about recreating this historical thought with the ambition to bring out its distinguishing features, on the other – it is assumed that this concept can be useful to us today, interested or responsible for today's shape of religious education, in theory and practice.

Keywords: humanism, christianity, pedagogy, religious education, teacher, pupil, nurture

Słowa kluczowe: humanizm, chrześcijaństwo, pedagogika, edukacja religijna, nauczyciel, uczeń, wychowanie

Wprowadzenie

Erazm z Rotterdamu to postać przyciągająca uwagę nieprzerwanie od pięciu wieków, nie tylko humanistów. Będąc przez jakiś czas nauczycielem i pisząc

¹ Rozszerzona wersja tekstu *Erasmus of Rotterdam as a Teacher of Christian Humanism*, opublikowanego w: „Paedagogia Christiana” 2019, nr 2 (44), s. 69–94. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PCh.2019.042>.

nie mało tekstów poświęconych edukacji, zapisał się też na trwałe w historii myśli pedagogicznej jako myśliciel i pedagog doby renesansu. W poniższym tekście sięgam do jego bogatej i przepojonej humanizmem twórczości, głównie pedagogicznej i religijnej, by z niej wydobyć myślenie Erazma o edukacji religijnej. Cel tego badania jest podwójny: z jednej strony z pewnością chodzi o odtworzenie tej historycznej myśli z ambicją wydobycia jej wyróżników, ale z drugiej – zakłada się, że ta koncepcja może być przydatna nam współczesnym, zainteresowanym bądź odpowiedzialnym za dzisiejszy kształt edukacji religijnej, od strony teorii i praktyki. Świat, w którym żył i tworzył Erazm, był bardzo niespokojny, naznaczany konfliktami, wojnami, plagami, nietolerancją i ignorancją. Pozycja Erazma jako duchownego reprezentującego Kościół katolicki, a jednocześnie głoszącego idee humanizmu z odwołaniem do dorobku intelektualnego starożytności przynosiła mu zarówno poklask oraz sławę, jak i krytykę łącznie z potępieniem. Głosząc pochwałę myśli pogańskiej i krytykując otwarcie praktykę życia zakonnego oraz scholastyczną filozofię, wystawiał się na łatwy atak Kościoła, którego doktryny bronił i reprezentował konsekwentnie przez całe życie. Jednocześnie jego wyrastanie ponad sposób myślenia swoich współbraci i sióstr w wierze katolickiej nie oznaczało koncesji na rzecz reformacji, czego wyrazem był m.in. jego spór z Lutrem o wolną wolę (Erasmus and Luter, 2012). Może więc właśnie to niemieszczenie się w ścisłych ramach jednej doktryny czy stanowiska filozoficznego pozwoliło Erazmowi utrzymać pozycję myśliciela nie tylko renesansowego, ale też stale obecnego w kulturze i cywilizacji Zachodu. Sam zresztą był rzecznikiem zachowania ciągłości tego bogatego dziedzictwa kulturowego, z czego pozwolę sobie zrobić użytek na potrzeby niniejszego opracowania.

Zakładam, że w dzisiejszym świecie, wcale nie małych konfliktów i odradzającej się nietolerancji światopoglądowej, tylko przez chwilę przygasłych w obliczu światowego zagrożenia epidemicznego, jego myśl może być pomocna w łagodzeniu antagonizmów, a także ma szansę inspirować do przekraczania zajmowanych pozycji w sporach, właśnie w oparciu o perspektywę humanizmu. Tę podstawę zastosował Erazm myśliciel i pedagog do rozumienia religii, zobaczmy więc, czym ta myśl zaowocowała, co budowało jej zręby i w jakim stopniu możemy z niej czerpać z pożytkiem dzisiaj. Współcześnie rozjemcza postawa Erazma znów może się okazać bardzo przydatna. W zderzeniu dwóch stanowisk kontrujących siebie oponentów, walczących o wyłączne prawo do prawdy, w ogniu walki dochodzących swoich racji, pokojowe nastawienie renesansowego humanisty było sygnałem gotowości zawieszenia broni w imię zgody, konsensusu, pokoju, współistnienia racji i ludzi różniących się, ale chcących żyć w jednej wspólnotcie. Za życia Erazma oceniane jako ugodowe czy wręcz pozbawione odwagi (Zweig, 1936, s. 25), dziś przeciwnie – mogło-

by świadczyć o dojrzałości i rozsądku, gdyby chcieć je zastosować w debacie publicznej lub duszpasterskim nauczaniu w celu łagodzenia ostrości sporów religijnych bądź politycznych.

Trudno jest u Erazma odseparować myślenie humanistyczne od pedagogicznego i religijnego; w swoim życiu spełniał się jako pisarz humanistyczny, jako nauczyciel i wychowawca oraz jako osoba duchowna. Zamierzam jednak sprawdzić, na ile właśnie humanizm jako filozoficzna orientacja wybijał się w tej koncepcji na plan pierwszy, wywierając zasadniczy wpływ zarówno na klarowanie się poglądów pedagogicznych, jak i religijnych Erazma. W związku z tym poprowadzę analizę w następującym porządku. Na początek zaprezentuję jego postać i twórczość jako humanisty, następnie jako pedagoga (nauczyciela i wychowawcy) oraz jako osoby duchownej. W kolejnym kroku spróbuję pokazać wpływ humanizmu na poglądy pedagogiczne pod postacią humanistycznej koncepcji edukacji, a później wpływ humanizmu na poglądy religijne Erazma pod postacią chrześcijańskiego humanizmu i filozofii Chrystusowej. Zakładam, że ten wpływ był dwustronny, będę więc chciała w obu przypadkach sprawdzić, czy i w jaki sposób sam humanizm rozwinął się dzięki jego refleksji pedagogicznej i religijnej. Tą drogą, opierając się na metodzie hermeneutycznej, mam nadzieję, uda mi się odsłonić oryginalną Erazmiańską koncepcję humanistycznej edukacji religijnej, w której każda z perspektyw wnosi coś własnego oraz prześwieśla pozostałe, tworząc oryginalną całość, a sam Erazm prezentuje się jako jej mistrz. Z wyników badań zdam relację w podsumowaniu. Zgodnie z intencją samego Erazma, który tworzył, wierząc w uniwersalizm zasad humanizmu, podejmuję się tego zadania, licząc, że może być ona interesująca, w poszczególnych częściach bądź w całości (tak jak okazała się dla mnie), także z punktu widzenia potrzeb duchowych mieszkańców nowoczesnej Europy.

Erazm jako humanista

Mówiąc o humanizmie Erazma, trzeba mieć oczywiście na uwadze kształt nadawany temu nurtowi w XV–XVI wieku, a nie nasz współczesny. Dziś mieni się on różnymi znaczeniami, renesans zaś nadał mu postać odnowy dziedzictwa antyku z całym jego bogactwem: językami, literaturą, filozofią, sztuką. Zapoczątkowany w Italii jako *quattrocento*, był dla Włochów naturalnym powrotem do swoich korzeni. Podchwycony później w krajach Północy Europy, szybko znalazł wielu zwolenników, w tym Erazma, stając się uosobieniem odnowy życia duchowego i intelektualnego ich czasów – Złotym Wiekiem ludzkości

(Woodward, 1904, s. 33). Włoscy badacze renesansowi, tacy jak Pietro Vergerio, Vittorino da Feltre, Marsilio Ficino, Francesco Filelfo, Lorenzo Valla, Maffeo Vegio, Antonio Beccadelli i inni, prowadzili rozległe studia nad piśmiennictwem starożytnym, odnawiając łacinę wedle wzorów ukształtowanych przez Cyserona, Senekę, Kwintyliana, Wergiliusza, Augusta oraz grekę, wczytując się na powrót w księgi Platona, Arystotelesa, Plutarcha, Lukiana, Orygenes, św. Augustyna i innych, a część z nich także w księgi Pisma Świętego w oryginalnych językach i pisma patrystyczne. W tym kręgu wierzono, że bez wglądu w świat starożytnych nie sposób zrozumieć własnych czasów i problemów, z którymi się boryka ludzka istota bez względu na epokę. Dla części humanistów wczesnego renesansu, czyli *quattrocento*, była to też naturalna droga do rozumienia chrześcijaństwa, wyrastającego nie inaczej jak w otoczeniu kultury grecko-rzymskiej (Woodward, 1904, s. 32–39). Być humanistą w renesansie oznaczało więc bycie zaznajomionym ze studiami nad językami klasycznymi, retoryką i literaturą epoki starożytnej (Rummel, 2017).

Właśnie z taką atmosferą *studia humanitatis* Erazm miał okazję zetknąć się już jako uczeń. Szkoła w Deventer, do której trafił w 1476 roku jako dziewięciolatek, prowadzona przez Braci Wspólnego Życia, była w tym czasie ważnym ośrodkiem humanizmu w Niderlandach. Związani z nią byli tacy badacze antyku, jak Alexander Hegius czy Johann Sintheim (Zinthius); przebywał w niej także Rudolf Agricola (Woodward, 1904, s. 3; Olin, 1975, s. 3, 32–33). Zainteresowania Erazma kulturą, w tym literaturą, klasyczną szybko się w tych warunkach wykrystalizowały, pociągając za sobą jego zaangażowanie w intensywną naukę łaciny, czytanie rozległej literatury oraz pisanie. Pod czujnym okiem nauczycieli, głównie Sintheima, który poznał się na talencie literackim swojego pilnego ucznia, w murach szkolnych zaczęły też powstawać jego pierwsze utwory poetyckie. Tą aktywnością – nad *studia humanitatis* – odtąd były wypełnione jego lata szkolnej nauki, a w następnej kolejności również reszta życia. Przejawiane zdolności, ucywilizowanie i pracowitość oraz pierwsze napisane utwory szybko otworzyły mu drzwi do dalszych studiów i badań oraz kontaktów ze światem ludzi pióra. Na samym początku swojej kariery, ale już po wstąpieniu do zakonu i wyświęceniu na księdza, zwrócił uwagę biskupa Cambrai, Hendrika van Bergena, który uczynił go swoim sekretarzem i wysłał na studia teologiczne do Paryża. Dzięki temu w następnej kolejności – już w Anglii – poznał m.in. Johna Coleta i Thomasa Morusa. Z oboma związała go głęboka przyjaźń, wspólne zainteresowania studiami humanistycznymi i miłość do antyku. Z Coletem, jako dziekanem katedry św. Pawła w Londynie i założycielem w 1510 roku działającej przy niej szkoły, współpracował, pisząc m.in. liczne podręczniki najpierw na potrzeby nauczania w tej szkole, później – po zdobyciu uznania – także do szerszego użytku. Drugiemu poświęcił naj-

bardziej znany w swoim dorobku utwór *Pochwała głupoty* (*Moriae encomium*). Przebywając w jego domu w towarzystwie całej rodziny, a więc również małżonki i córek Morusa, przekonał się naocznie o dobrodziejstwach starannej i wszechstronnej edukacji dziewcząt, przez wieki niedocenianej i pomijanej. Te pierwsze spotkania – wyraźnie formujące i przyciągające do głoszonych w tym gronie idei humanizmu – okazały się dla Erazma decydujące, zarówno dla profilu jego zainteresowań, jak i życia. Dzięki dołączeniu do grona znawców klasycznej kultury mógł – w celach naukowych – opuścić mury klasztorne, które okazały się dla niego zbyt ograniczające, bo hamujące twórczą nieskrępowaną działalność, do której przejawiał naturalną skłonność. Życiorys Erazma jest powszechnie znany, wiemy więc, jakim okazał się obywatel. Im lepsze warunki znajdował dla swych studiów i pracy pisarskiej, tym dłużej w danym miejscu przebywał. Był mieszkańcem wielu miast Europy, w tym Oksfordu, Leuven, Turynu, Florencji, Bolonii, Wenecji, Padwy, Sieny, Rzymu, Neapolu, Cambridge, Bazylei, Antwerpii, Fryburga Bryzgowijskiego, przyjmowany w gościnę przez przyjaciół, uczniów, uniwersytety, dwory papieskie, królewskie i książęce. Ostatnie lata życia spędził w Bazylei, nie odkładając pióra do końca swoich dni. Poświęcił się tłumaczeniu i opracowywaniu dorobku umysłowego starożytności, Biblii i literatury patrystycznej z myślą o uczonych i duszpasterzach, którzy udostępnią go dalej, studiującym i podejmującym się nauki w szkołach łacińskich lub prywatnie w domu (Margolin, 1996, s. 341).

Jako humanista, Erazm był wierny zasadom tego prądu umysłowego. Na potrzeby niniejszego opracowania wyróżniłabym spośród nich: po pierwsze, preferowanie w nauczaniu gramatyki i retoryki kosztem logiki i filozofii (Kimball, 1986, s. 87–90); po drugie, akceptację sceptycyzmu jako generalnej postawy w badaniach (Rummel, 2017), wymagającej uwzględniania wszystkich stron sporu, a na koniec wypracowania konsensusu. Obie kwestie wymagają rozwinięcia, ale ze względu na ich powiązanie z tematyką pedagogiczną i religijną będzie to zrealizowane w kolejnych punktach tekstu. W tym miejscu wskazałabym tylko, że za preferencją gramatyczno-retorycznej (oratorskiej) zawartości *artes liberales* kryła się nie tyle jego antyfilozoficzna postawa, ile krytyka spekulatywnej scholastyki (Erazm z Rotterdamu, 1992, s. 94–104). Na rzecz filozofii przemawiało mocne przekonanie o wadze nauczania etyki i wychowania moralnego, wzorem starożytnych. Z drugiej strony trzeba zauważyć, że – jako duchowny – musiał znaleźć jakąś formułę na pogodzenie postawy sceptycyzmu z prawdami wiary i nauką Kościoła. Możemy ocenić, czy udała.

W podsumowaniu tej pierwszej odsłony poglądów Erazma wskazałabym na jeden ogólny ich rys, a mianowicie uniwersalizm. W swoich pismach bowiem kreślił i odwoływał się do wspólnego wszystkim ludziom wyznacznika człowieczeństwa: rozumu, który za sprawą edukacji da się kultywować i do-

skonać w sobie przez całe życie. To, w mojej ocenie, wpłynęło na obecność i oddziaływanie głoszonych przez niego idei przez wieki. I tak najpierw humaniści XVI wieku nazywani byli erazmianami, bo czerpali z jego myśli (Ptaszyński, 2018). Później korzystano z jego dorobku dla wsparcia idei oświecenia, a samego Erazma zaliczano do racjonalistów. W XX wieku, jak pisze Erika Rummel, Dilthey nazwał go Voltaire’em XVI wieku, a Ralf Dahrendorf ukuł określenie „Erasmus Menschen”, by opisać osoby wyróżniające się tolerancją i współczuciem, kierujące się rozumem i unikające ekstremizmu w polityce. „Erazmianin”, według Rummel, to ktoś o liberalnych poglądach, reprezentujący nie tyle jakąś szkołę filozoficzną, ile postawę poszukiwania *modus vivendi*. Można by jeszcze dodać, że to ktoś o sceptycznym nastawieniu, czyli – mówiąc słowami Erazma – „nie tyle ktoś, kto nie chce wiedzieć, co jest prawdą lub fałszem (...), a raczej ktoś, kto nie tak łatwo podejmuje ostateczną decyzję i nie walczy na śmierć i życie o własne zdanie, i kto akceptuje jako prawdopodobne to, co ktoś inny przyjmuje jako pewne” (cyt. za: Rummel, 2017). W mojej ocenie, w dobie rodzących się ekstremizmów oraz radykalizmu politycznego i religijnego, jego idee mogą pełnić rolę przeciwwagi i łagodzenia nastrojów, agresji i konfliktów przejawianych w sferze publicznej. Sama umieszczałabym go w rzędzie tych humanistycznych pisarzy, których przesłanie pełne szacunku dla ludzkiej istoty i dla ludzkich wspólnot można odczytywać jako współczesny przewodnik do życia w demokracji.

Erazm jako nauczyciel i wychowawca

Bardzo wcześnie, bo świeżo po święceniach kapłańskich, Erazm jako młody zakonnik z klasztoru kanoników regularnych w Stein podjął się pracy nauczycielskiej, zmuszony do szukania środków na życie, podczas studiów w Paryżu. Przydały się umiejętności zdobyte we wcześniejszych latach, gdy rozmiłowany w poezji i literaturze antycznej, uczył się intensywnie łaciny, czytając i opracowując klasyczne źródła oraz współczesnych renesansowych pisarzy. Jego pierwszymi uczniami byli angielscy studenci, którzy potrafili docenić talent młodego humanisty. Już kilka lat później jeden z nich, Lord Mountjoy, zaprosił go do swojego rodzinnego domu. W tamtych latach Erazm zredagował (nie licząc utworów poetyckich) list pochwalny dedykowany wykładowcy Uniwersytetu Paryskiego, Robertowi Gaguinowi, autorowi jednego z opracowywanych manuskryptów (Olin, 1975, s. 34). Ów list z kolei – pierwszy drukowany tekst Erazma – został zauważony przez Johna Coleta, teologa z Uniwersytetu Oksfordzkiego, dzięki czemu wyjazd do Anglii mógł zaowocować współpracą z nim, a także z Morusem i innymi sympatykami klasycznej filozofii i literatury

(Woodward, 1904, s. 7). Doceniony w pracy nauczycielskiej, a zmobilizowany zachętami Coleta, opracował wiele tekstów pedagogicznych, w tym również podręczników szkolnych. Pierwszym była rozprawka *De ratione studii* (Polecany spis lektur, 1511), później powstały m.in. *Institutio principis christiani* (Wychowanie księcia chrześcijańskiego, 1516), *De pueris statim ac liberaliter instituendis* (O wychowaniu dzieci, 1529), a spośród podręczników np. *De conscribendis epistolis* (1522), tj. podręcznik pisania listów, *De civilitate morum puerilium* (Zasady dobrego wychowania, 1530) oraz *Colloquia familiaria* (Rozmowy potoczne, 1518), tj. zbiór rozmów do nauczania poprawnej łaciny. Owe dialogi wyrastały jednak daleko ponad poziom dydaktycznych pomocy szkolnych; ich poziom literacki, satyryczny ton, a także zakres tematów tam poruszanych, od społecznych po polityczne i religijne, sprawiły, że stały się zwierciadłem obyczajowym epoki (Margolin, 1996, s. 346). Dziełem, nad którym pracował przez wiele lat, stale go powiększając i doskonaląc, w pierwotnym zamyśle też przeznaczonym do celów dydaktycznych jako pomoc w nauce łaciny, były *Adagia* (Przysłowia, 1500). Podobnie jak *Colloquia*, zyskały one szersze uznanie, czytane, wznawiane i tłumaczone na wiele języków, również ze względu na piękno formy literackiej, wielość odniesień do całego dziedzictwa kultury łacińskiej i greckiej, z którego czerpał garściami Erazm, snując przy okazji prezentacji poszczególnych przysłów osobiste refleksje i krytykę. W rzędzie podręczników proponuję jeszcze umieścić wczesny tekst Erazma *Enchiridion militis Christiani* (Podręcznik żołnierza Chrystusowego, 1503), któremu poświęcę więcej uwagi w dalszej części opracowania w związku z religijnym przesłaniem humanisty.

Wczytując się w poszczególne teksty pedagogiczne Erazma, da się potwierdzić, jaką wagę przywiązywał do edukacji. Sądzę, że wpływ na to zaangażowanie wywarły z jednej strony trudne osobiste doświadczenia jako dziecka, ucznia, studenta, nauczyciela i wykładowcy, a także zakonnika, z drugiej zaś literatura, zwłaszcza ta renesansowa, która przynosiła nowe podejście do dzieciństwa i edukacji. W związku z czym właśnie w tej konwencji spróbuję przyrzuć się głównym wątkom Erazmiańskiej myśli pedagogicznej, ale już jako humanistycznej edukacji, czyli w kolejnym kroku, po zaprezentowaniu religijnej sylwetki Erazma.

Erazm jako osoba duchowna

Nie byłaby to pełna prezentacja poglądów Erazma, gdyby ją ograniczyć do dokonania na polu humanistycznym i pedagogicznym. Zarysowane do tej pory poglądy głosił wszak Erazm jako osoba duchowna, czyli ksiądz i zakonnik. Niestety, duża ich część została odrzucona przez Kościół katolicki, a utwory, w których je prezentował, znalazły się na indeksie ksiąg zakazanych. Pomimo tego Erazm jednoznacznie występował w obronie doktryny katolickiej, czego najlepszym przykładem był spór z Lutrem i obrona stanowiska Kościoła w kwestii wolnej woli. Oczytany w literaturze patrystycznej, zaangażowany w tłumaczenie i opracowywanie krytyczne tekstów poszczególnych ojców Kościoła i pisarzy wczesnochrześcijańskich (Cyprian, Arnobiusz, Hilary, Ireneusz, Ambroży, Augustyn, Jan Chryzostom, Bazyli, Orygenes), a także w przygotowanie nowego przekładu Nowego Testamentu z oryginału greckiego, w końcu piszący podręczniki na użytek wierzących katolików, Erazm w nie mniejszym stopniu przysłużył się religii chrześcijańskiej niż humanizmowi i pedagogice. Nie bez znaczenia było też zdobyte wykształcenie teologiczne, o którym zaświadczał tytuł doktora teologii, nadany mu przez Uniwersytet Turyński. A jednak krytyka instytucji kościelnych i uczonych teologów nie przynosiła mu zaszczytów po stronie własnego Kościoła i mogła przyczynić się do potępienia dzieł, w których wyśmiewał wady swoich współbraci w wierze. Biorąc pod uwagę problematykę poniższego opracowania, warto wymienić kilka pozycji z listy utworów religijnych. Są to, w kolejności ich powstawania: wymienione już wcześniej *Enchiridion militis Christiani*, *Moriae encomium* i *Institutio principis Christiani*, następnie *Paraclesis* (Parakleza, to jest zachęta do uprawiania filozofii chrześcijańskiej, 1516), *De libero arbitrio* (O wolnej woli, 1524), a także *De vidua Christiana* (O wdowie chrześcijańskiej, 1529) oraz *Ecclesiastes* (Ewangeliczny kaznodzieja, 1535), jedno z ostatnich dzieł, które w całości poświęcał już tematowi wiary i religii.

Erazm jako rzecznik humanistycznej edukacji

Wróćmy do myśli pedagogicznej Erazma. Już sama liczba publikacji poświęconych edukacji świadczy o jego zainteresowaniach tą tematyką. W tym miejscu spróbuję odtworzyć jej główne wątki, licząc, że uda się zarazem wychwycić te jej własne wyróżniki, które zwrotnie zasilają sam humanizm autora *Moriae encomium*.

Doświadczenia osobiste z tego okresu, gdy sam podlegał opiece innych i pobierał nauki, były z gruntu negatywne (Olin, 1975). Chodziło tu zarówno o traktowanie dzieci, określane mianem barbarzyńskiego, jak i o treści nauczania. Wytykał kościelnemu gronu nauczającemu liczne przywary moralne, lenistwo umysłowe, zepsute obyczaje i nieuctwo (Erazm z Rotterdamu, 1992). Z powodu krytyki zastanego szkolnictwa opowiadał się za edukacją domową, pod czujnym okiem rodzica lub prywatnego nauczyciela. Doceniał też walory nauczania w małych grupach, dających możliwość współzawodnictwa i współpracy – sprzyjających nauce, w czym da się odszukać zarówno ślady własnego doświadczenia (uczenia się w gronie przyjaciół), jak i głosy klasycznych pedagogów, z Kwintylianiem na czele. W odniesieniu do edukacji dziewcząt trudno jednoznacznie osądzić, co najmocniej oddziaływało na Erazma, zarówno bowiem włoscy humaniści, jak i niektóre przykłady wyedukowanych dziewcząt w jego otoczeniu (np. córki Morusa) i wykształconych kobiet, o których słyszał (np. królowa Małgorzata z Nawarry czy siostra Caritas Pirckheimer), świadczyły w równym stopniu na rzecz zmiany zastanych praktyk i poglądów na temat kobiet. Tak czy owak, należy docenić obecne w tekstach Erazma pozytywne przykłady wykształconych i mądrych kobiet, np. w *Rozmowach potocznych: Opat i uczona dama czy Zalotnik i dziewczyna* (Erazm z Rotterdamu, 1962). Nawet jeśli miały się one przygotowywać do roli żon i matek, bądź do życia zakonnego, ich edukacja przestała być już uważana za przeszkodę w wypełnianiu powołania, wręcz przeciwnie – w ocenie Erazma stała się nieoceniona w odpowiednim wychowywaniu potomstwa, a przydatna i zaradcza w trudnych sytuacjach życiowych, gdy zdane były na siebie (Kot, 1996, s. 211).

Wpływ humanizmu na poglądy pedagogiczne Erazma jest również nie do przeoczenia. Sam ów prąd był przesycony wątkami edukacyjnymi, kreślił też ideał wychowawczy, nie sposób więc było, dołączyny do grona humanistów, pominąć tego tematu. Już samo klasyczne podejście do cnoty, w tym intelektualizm etyczny Sokratesa, następnie program kształcenia oferowany przez Arystotelesa i szkoły etyczne w całej epoce hellenistycznej, a potem rozkwit myśli etycznej i wychowawczej w cesarstwie rzymskim, wskazywało na formujące i doskonalące naturę człowieka działanie edukacji (Domański, 2019). Erazm przejął to podejście. Zaakcentowany przeze mnie wcześniej wyróżnik humanizmu, a mianowicie preferencja retoryki zamiast dialektyki, jest u niego mocnym fundamentem w myśleniu edukacyjnym. Stawianie etyki nad logikę (dialektykę) znaczyło na początek stawianie kształtowania charakteru nad wiedzę. Ale zaraz za tym szła pochwała sztuk wyzwolonych jako także sprzyjających formowaniu charakteru. Do tej listy trzeba dodać wskazania Erazma odnoszące się do ucywilizowania (dobrych manier) (Elias, 2011, s. 123–250). Zwróciłabym tu uwagę także na obecne odniesienia etyczne. Jego podręcznik

De civilitate morum puerilium wyróżniał się więc na tle innych, np. *Il libro del cortegiano* (Książka o dworzaninie) Baltazara Castiglione, bo chodziło mu o coś więcej niż tylko o estetykę, czyli elegancję zachowania (Castiglione, 2018). W tym punkcie nie sposób nie odnotować stanowiska Bruce'a Kimballa, który znajduje w tekstach Erazma jedynie estetyczny oddźwięk klasycznych tekstów antyku, natomiast etycznego wymiaru doszukuje się w jego filozofii Chrystusowej (Kimball, 1986, s. 87–88). W mojej ocenie nie da się wziąć w nawias etycznych zasług filozofii starożytnej, na jakie wskazuje Erazm, ale na korzyść interpretacji Kimballa przemawia kluczowa dla moralności kwestia wolnej woli, wyprowadzona u Erazma z założeń chrześcijańskich. Oznacza to jednak, że postawa religijna Erazma wpłynęła także na jego poglądy pedagogiczne.

Rozwinę to jeszcze w dalszej części, a wracając do *De civilitate*, był to poradnik dobrego wychowania, rozumianego jako wyraz wewnętrznego stanu duszy, a nie gry na pokaz (co dopuszczał Castiglione). Świadczą o tym choćby początkowe i końcowe akapity jego tekstu: „Pełen wdzięku, a zarazem godności wygląd zewnętrzny uzależniony jest od właściwie ukształtowanego umysłu, jednak z powodu niedbalstwa wychowawcy nawet ludzie zacni i uczeni grzeszą czasem brakiem obycia (...). Dobrze zachowanie pozwala także łatwiej dojrzeć inne ukryte zalety umysłu (Erazm z Rotterdamu, 1992, s. 264). I następnie: „podstawą dobrego wychowania jest przede wszystkim to, że sam nie będziesz się dopuszczał uchybień, a i innym chętnie zechcesz je wybaczyć. Niech także nie traci ktoś w twoich oczach jako przyjaciel tylko dlatego, że jest niezbyt dobrze wychowany. Są však ludzie, którzy prostactwo obyczajów wynagradzają innymi zaletami” (tamże, s. 275). Można więc być dobrym człowiekiem bez towarzyskiej ogłady, „ale – dopowiada Erazm – jeśli z braku obycia przytrafia się komuś błąd, niosący ze sobą towarzyskie konsekwencje, wtedy uprzejmą rzeczą jest powiedzieć o tym grzecznie na osobności” (Erasmus, 1985, vol. 25, s. 289). Właśnie takie – humanistyczne z ducha – podejście do tej nie najważniejszej, ale jednak potrzebnej części wychowania, dotąd zaniedbywanej, mogło przyczynić się do wielkiej popularności owej książeczki w całej Europie już za życia Erazma. O jej aktualności świadczą nowe współczesne tłumaczenia i adaptacje tekstu na dzisiejsze potrzeby wychowawcze, niestety poza Polską (zob. np. Erasmus of Rotterdam, 2008; Wrońska, 2019b, s. 23–25, 29).

Wyższego rzędu szlachectwo zawdzięczamy z kolei naukom i sztukom wyzwołonym. Zdaniem Erazma „ludzie (...) nie rodzą się ludźmi, lecz trzeba ich dopiero ukształtować” i „najbardziej to prawdziwe, że człowiek nie znający filozofii ani nie wykształcony w naukach jest niekiedy stworzeniem gorszym od bezrozumnych zwierząt. Czworonogi za zrządzeniem natury kierują się afektami, człowiek zaś, jeśli nie okiełzna się go przy pomocy nauki i filozofii, stanie

się pastwą gorszych niż zwierzęce instynktów” (Erazm z Rotterdamu, 1970, s. 44 i 45). Potrzebujemy więc edukacji, a ta, nie wyłączając troski o towarzyską ogładę, powinna się rozpoczynać od pierwszych lat życia dziecka, a więc w rodzinie. I nie chodziło mu o samą opiekę i pielęgnację, lecz o dostarczanie dziecku okazji do uczenia się, odkąd jest ono do tego zdolne, nie ma bowiem – przekonywał – „wieku tak wczesnego, że nie nadawałby się do nauki” (tamże, s. 69). Wykształcająca się mowa była w jego ocenie wskaźnikiem gotowości do nauki. Za tym powinien iść program dostosowany do możliwości i uzdolnień konkretnego dziecka. Podpierał się w tym sędzie greckimi i rzymskimi klasykami, w tym Platonem, Arystotelesem, Kwintylianiem, Isokratesem, Plutarchem, w tym przywołując słowa Seneki, „Póki żyjesz (...), trzeba się uczyć” (tamże, s. 69). Za Arystotelesem wyróżniał trzy czynniki w wychowaniu, od których zależne jest ludzkie szczęście: naturę, rozumianą jako „głęboko wszczepione skłonności do tego, co zacne”; wykształcenie, czyli „naukę, która polega na upomnieniach i wskazówkach”; oraz ćwiczenie, to jest „zastosowanie w życiu tego, co natura zaszczerpiła, a rozwinęło wykształcenie” (tamże, s. 56). Dzięki staraniom wychowawczym rodzice mogą oczekiwać, iż ich syn będzie „wiernym opiekunem rodu, zacnym małżonkiem swojej żony, dzielnym i pożytecznym obywatelem swojej ojczyzny” (tamże, s. 40–41). Erazm był przekonany, że lepiej dla dziecka, by było zajęte nauką, niż by miało być bezczynne. Jak to ujął, „dziecko zajęte nauką zabezpieczone jest przed tymi wszystkimi błędami, które, jak widzimy, szczególnie łatwo nabywa się w najwcześniejszych latach. Nic bowiem lepiej od nauki nie zajmuje umysłu ludzkiego. Nie pogardzaj tymi korzyściami!” (tamże, s. 33). Z gruntu humanistyczne podejście do edukacji dziecka objawiało się też tym, że za słabe wyniki nauczania Erazm czynił odpowiedzialnym nie uczniowski brak zdolności i motywacji do nauki, lecz nauczycielskie zaniedbania i złe metody nauczania (Rummel, 2017). Nietrudno było tu zarazem dostrzec odwołanie do własnego doświadczenia. Erazm wielokrotnie krytykował słabość umysłowej i moralnej kondycji nauczycieli. Łączył to z wszechobecnymi średniowiecznymi metodami scholastycznymi, w tym z uczeniem się na pamięć, karami cielesnymi, naśladownictwem i władzą nad uczniem wymuszającą pełne podporządkowanie nauczycielowi, które zdecydowanie odrzucał. Jakie więc sam proponował metody edukacji? Tu przydadzą się wyróżniki humanizmu z wcześniejszego punktu.

Edukacja wymaga klimatu współpracy i zainteresowania przedmiotem uczenia się. Zamiast zapamiętywania Erazm sugerował ćwiczenie inwencji twórczej i wyrabianie własnego stylu w wypowiedziach ustnych i pisemnych, dzięki lekturom wielu różnych autorów oraz krytycznej i opartej na rozumieniu ocenie ich dzieł. Zamiast dysput scholastycznych, które dla Erazma miały tylko sens techniczny, ćwicząc sprawność w kontrargumentacji i zbijaniu racji

przeciwnika, proponował ćwiczenia retoryczne (sprawności wymowy), które mają ten sens, że wykorzystane w dyskusji wokół spraw etycznych, służą nie tyle samej wymowie, ile wypracowaniu wspólnego stanowiska – konsensusu, w atmosferze zgody, współpracy i przyjacielskiej wymiany zdań (z początku różnych, ale dopracowujących się jakiegoś konsensusu) (zob. np. *Colloquia: Inquisitio de fide czy Convivium religiosum* [Zbożna biesiada]). Wczesna edukacja w zakresie *artes liberales*, dzięki której dzieci obrastają w cnotę i wiedzę literacką, w wersji Erazmiańskiej była kształceniem wychowującym, a więc edukacją moralną.

Erazm jako pedagog przejął zatem wiele humanistycznych idei, zarazem wnosząc do nich własne akcenty. Według Rummel były to: efektywność metod opartych na współpracy w miejsce przymusu, zdolność do korzystania z dobrodziejstw kształcenia zarówno przez chłopców, jak i dziewczęta oraz znaczenie internalizacji nauczanego materiału. Sama oceniam Erazma – na tym etapie – na początek: jako krytyka fanatyzmu, wierzącego w siłę pokoju, zgody i tolerancji, jako krytyka instytucji, którym podlegał, w tym Kościoła, jako chorych na dogmatyzm i przerost władzy (o czym więcej dalej), wreszcie jako krytyka przekonywania siłą, wierzącego w moc niezależnych umysłów, które wybierają siłę argumentów, nie przymusu. Akcenty własne, które wniósł do humanizmu, dzięki zagłębieniu się w problematykę pedagogiczną, są, w moim odczytaniu, następujące. Po pierwsze, pochwała krytycyzmu, stawianie na kierowanie się własnym rozumem i otwarty umysł; po drugie, deprecjacja ignorancji jako źródła zła, jako kondycji niegodnej człowieka, a więc docieranie z dobrodziejstwem wykształcenia do każdego dziecka (mającego prawo do nauki); po trzecie, pochwała osiągnięć cywilizacyjnych jako pozytywnego przejawu ludzkiej natury, to jest jej ucywilizowania (ogłady); po czwarte, docenianie znaczenia pasji, ciekawości świata i ludzi – zadaniem edukacji jest rozwijać i podtrzymywać ten rys człowieka. Powyższe wartości są wizytówkami Erazma, nauczyciela Europy (Margolin, 1996, s. 346–350), rozmiłowanego w językach klasycznych – symbolu wspólnego dziedzictwa naszej cywilizacji i jednocześnie dobra umożliwiającego rozmowę i współpracę – którego imię dzisiejsi studenci i nauczyciele akademicki mają szansę łączyć z programem wymiany akademickiej i z niego korzystać. Patrząc na ten wymiar jego poglądów, znów można wnioskować o ich aktualności ze względu na wzrost nastrojów populistycznych, konformistycznych, autorytarnych, nacjonalistycznych, ksenofobicznych i generalnie antyświeceniowych w naszych nowoczesnych społeczeństwach, dodatkowo wzmacnianych w wyniku globalnego zagrożenia epidemicznego. W zderzeniu z tymi zjawiskami, korodującymi dziś nawet dojrzałe demokracje, głos Erazma humanisty, rzecznika edukacji humanistycznej,

ma szansę stanowić ożywczą przeciwwagę i środek zaradczy na kryzysy naszych czasów.

Erazmiański chrześcijański humanizm i filozofia Chrystusowa

Wczytując się z kolei w teksty ściśle religijne Erazma, wyłania się z nich obraz postulowanej nowej pobożności, *pietas*, zrywającej z ceremoniałem i zewnętrznym jej przejawianiem oraz kultem świętych. Jej znakiem miał być powrót do źródła, czyli Pisma Świętego i wczesnej myśli chrześcijańskiej, składających się na filozofię Chrystusową, której osobiste zgłębianie, rozważanie i życie wedle jej wskazań przynosi spełnienie i poczucie sensu. Według Erazma każdy mógł stać się teologiem, o ile rozczyta się ze zrozumieniem w księgach świętych. Te zaś pozwalają budować osobistą relację z Bogiem, wglądać w siebie, odkrywać i rozwijać życie wewnętrzne, a w ślad za tym mieć odwagę i decydować się żyć godziwie, przynosząc pożytek także bliźnim i wspólnocie. Nie potrzeba do tego pośrednictwa uczonych teologów, rozważających i wykładających skomplikowane kwestie doktrynalne i dogmaty. *Devotio moderna*, czyli nowa pobożność, miała się opierać na wierze, miłości bliźniego i zdążaniu do zjednoczenia z Bogiem w wieczności. Życie chrześcijanina nie było jedynym możliwym wzorem dobrego, szczęśliwego życia. Erazm doceniał propozycje formułowane w filozofii pogańskiej i w jej szkołach etycznych. Ale wzór chrześcijańskiego życia moralnego był dla niego nowym porządkiem (Woodward, 1904, s. 47). W *Pietas puerilis* (Pobożność chłopięca) czytamy, że pobożność to „pełen czystości kult bóstwa i zachowywanie jego wskazań”. Natomiast wskazaniem są: „Po pierwsze, aby w sposób właściwy i pobożny myśleć o Bogu, o Piśmie Świętym, a także, aby się Boga nie bać tylko jako Pana, lecz również miłować Go z głębi serca jako najbardziej dobrego Ojca. Po drugie, abyśmy ze wszystkich sił bronili niewinności i abyśmy nikomu nie wyrządzali krzywdy. Po trzecie, abyśmy przestrzegali miłości bliźniego, to jest, jak tylko można, wszystkim świadczyli dobro. Po czwarte, aby ćwiczyć cierpliwość, to jest wyrządzane nam zło, jeśli nie można go uleczyć, cierpliwie znosić, nie mścić się, nie odpłacać za zło złem” (Erazm z Rotterdamu, 1970, s. 120). Jeszcze wyraźniej pokazał to w *Podręczniku żołnierza Chrystusowego*, gdzie przekonywał, że chrześcijanin ze swoją wiarą Chrystusową jest wezwany do czegoś znacznie więcej niż do naturalnych dobrych czynów, co do których literatura pogańska może dostarczyć wielu wzorów.

Filozofia Chrystusowa była dla Erazma formułą życia podążającego za Ewangelią jako dobrą nowiną, czyli za Chrystusem, który jest jej autorem i gwarantem. O ile *Pochwała głupoty* w sposób ironiczny opisywała wyższość niewiedzy (a co za tym idzie – wyższość wiary nad wiedzą i praktykami religijnymi), a *Parakleza* przekonywała żarliwą argumentacją na rzecz lektury Pisma Świętego, skarbnicy wiedzy chrześcijanina, o tyle *Podręcznik żołnierza Chrystusowego*, czyli „Erazmowy katechizm”, jak go nazywa Maria Cytowska (1970, s. 22), był autentycznym podręcznikiem, tj. przewodnikiem opisującym zasady zbożnego życia, adresowanym – co ważne – do osoby dorosłej, zdolnej do tego, by zmierzyć się z jednoznacznym i wymagającym wezwaniem Chrystusa, Nauczyciela sztuki życia. Jak to sformułowała Rummel, pobożność według Erazmiańskiej filozofii Chrystusowej miała się wyróżniać kilkoma cechami: być wewnętrzną jakością niezależną od zewnętrznie przejawianej obywatelstwa, doskonalić się przez bożą łaskę i być inkluzywna, to jest dostępna dla wszystkich (Rummel, 2017).

Filozofia Chrystusowa propagowana w pismach Erazma była, jak widać, na wskroś przeświecona humanizmem (Domański, 2017). W ten sposób wpiisywała się w nurt chrześcijańskiego humanizmu razem z Vergerio, Vittorino czy Ficino (obok którego w renesansie rozwijał się humanizm indyferentny religijnie, reprezentowany m.in. przez Filelfo, Vallę czy Beccadellego). *Devotio moderna* w ramach tej koncepcji symbolizowała postawę stronięcia od wszystkiego, co poniżej i co wywyższa, a jej celem było wykształcenie chrześcijanina oddanego pracy, polegającego na sobie, życzliwego dla innych, pokornego, żarliwego w wierze. Taki opis stał się możliwy dzięki wkładowi Erazma. Przypomnijmy oba wyróżniki humanizmu, które z nim łączymy, tj. przedkładanie w nauczaniu retoryki i etyki nad logikę i filozofię spekulatywną, czyli *studia humanitatis*, oraz postawę sceptycyzmu pozwalającą uwzględniać wszystkie strony sporu, a na koniec wypracować konsensus. Z pewnością pierwszy z nich jest kluczowy – wskazuje on na preferowanie przez Erazma filozofii praktycznej, odnoszącej się wprost do życia i pozwalającej zgodnie z nią żyć. Erazm był zgorszony hipokryzją duchowieństwa, które z jednej strony głosiło w niezrozumiałym dla ludu języku prawdy oderwane od życia, z drugiej rozmiękało się z ideałem Chrystusowej pokory, miłości i służby potrzebującym. *Podręcznik żołnierza Chrystusowego* był przygotowany właśnie po to, by służyć jako broń i zarazem przewodnik broniący chrześcijanina przed pokusami świata i wskazujący, jakimi zasadami się kierować (Domański, 2017). W odniesieniu do uczących się dzieci, *artes liberales* miały być też jak najbardziej praktyczne, czyli powiązane z faktami. Natomiast wzory życia godziwego i pobożności, również praktycznie ćwiczone, dzieci miały czerpać i przejmować z dobrych przykładów życia swoich rodziców czy opiekunów oraz wspólnot wiernych.

Zaznaczył to wyraźnie Erazm w początkowych fragmentach *Zasad dobrego wychowania*, pisząc, iż kształtowanie młodych „obejmuje wiele dziedzin”, ale „pierwszym i najważniejszym zadaniem jest wpajanie w młodzieńcze umysły załączków pobożności” (Erazm z Rotterdamu, 1992, s. 264).

Można się zastanawiać, czy nie ma sprzeczności między, z jednej strony, krytyką ignorancji a, z drugiej, argumentowaniem za nieuczoną wiarą. Jak sobie z tym poradził Erazm? Aby odpowiedzieć na to pytanie, potrzebne jest już przejście do kolejnego, trzeciego kroku analizy, w którym zostaną połączone wszystkie trzy perspektywy obecne w jego poglądach: humanistyczna, pedagogiczna i religijna. Proponuję ją zaprezentować pod postacią humanistycznej edukacji religijnej.

W podsumowaniu tego etapu badań podkreśliłabym dwa wyróżniki humanistycznego myślenia religijnego Erazma. Jest to, z jednej strony, obraz człowieka jako istoty obdarzonej naturalnymi przymiotami rozumu, a dzięki wierze w Chrystusa zyskującego na przemieniającej wewnętrznie relacji z Nim. Z drugiej, obraz Boga miłującego, obdarzającego człowieka wolną wolą i łaską, którego przesłanie ewangelizacyjne może odnaleźć każdy wczytując się w Pismo Święte, które z tej racji powinno być dostępne dla każdego. Z takiego obrazu wyłania się wzór życia chrześcijańskiego, godzącego racjonalność ludzkiego rozumu z irracjonalizmem uczuć i wiary w łaskę. Wiara nie wymaga wyzbycia się natury, nie oddziela też od świata, a samo chrześcijaństwo traci swój wyznaniowy ekskluzywizm (Kołakowski, 1965, s. VIII). Jest (nową) pobożnością, która nie karmi się uczonością scholastyczną i nie spełnia w rytualnych uczynkach, obrzędach i ceremoniach. Jest moralnością opartą na miłości i zaufaniu do Boga, na wsłuchiwaniu się w Jego naukę i podążaniu za Nim, na czystości serca i dobrej woli, uszlachetniającej ludzką naturę i widocznej w postawach, czynach i relacjach z innymi ludźmi, dostępna dla każdego, a więc jak najbardziej egalitarna. Jest przesłaniem dającym się podchwycić nie tylko przez chrześcijan, ale – jak przyznaje Leszek Kołakowski – generalnie dla tych, którym chrześcijaństwo nie jest obojętne z tej racji, że należy „do tej samej historii i tej samej kultury, której wszyscy jesteśmy uczestnikami” (tamże, s. XVIII).

Erazmiańska koncepcja humanistycznej edukacji religijnej

Mając taki podwójny grunt, pedagogikę i chrześcijaństwo przesyczone humanizmem i zwrotnie zasilające ów humanizm, zobaczymy, czego nauczycielem okazał się Erazm i w czym tkwi mistrzostwo jego przekazu oraz jaką lekcję możemy dziś z tego wyciągnąć. Właśnie na gruncie edukacji widać, wobec

jakiego problemu stajemy, gdy chcemy godzić porządek rozumu, oparty na wiedzy i sceptycyzmie, z irracjonalną nieuczoną wiarą. Cała myśl Erazma, wraz z przyjęciem założenia o wolności woli, nabiera optymizmu. Ale w zderzeniu z działaniem *sacrum* ów optymizm musiał ukazać swoje granice. Bo- wiem edukacja, choć tak ważna i decydująca, po uwzględnieniu wymiaru łaski boskiej, musiała umniejszyć swój zakres (na rzecz działania Boga). Uczenie się nie gwarantuje wiary. Edukacja nie jest więc wszechmocna. Humanistyczna miara człowieczeństwa oparta była na zdolności do doskonalenia się. Cała *paideia* wypełniona była takim przesłaniem. Religijna miara człowieczeństwa musiała wprowadzić przetasowanie w składnikach edukacji. Wychowanie w duchu wolności, a więc z nakazem uszanowania indywidualnych zamiłowań i skłonności dziecka (zasługa humanizmu), miało u Erazma polegać na „wyzwoleniu duszy dziecka z więzów ignorancji i przywar natury cielesnej oraz na utworzeniu z niego człowieka rzeczywiście wolnego, tj. zdolnego do dysponowania rozumem i wolną wolą” (zasługa chrześcijaństwa) (Cytowska, 1970, s. 13).

Konsekwentnie, wraz z oparciem się na doktrynie Kościoła w odniesieniu do wolnej woli, Erazm paradoksalnie musiał ograniczyć zakres sceptycyzmu. Ten mocny wyróżnik Erazmiańskiego humanizmu, który w toku edukacji był podstawą krzewienia postaw krytycznych i kierowania się rozumem, a nie ulegania autorytetom, nie mógł znaleźć zastosowania wobec Pisma Świętego. Jak ujął to Erazm, „wyraźnie wykluczam ze sceptycyzmu cokolwiek jest określone w Piśmie Świętym lub cokolwiek było nam przekazane przez autorytet Kościoła” (Erasmus, 1999, s. 118, cyt. za: Rummel, 2017). Jak widać, rozszerzył on nawet ten zakres wolny od sceptycyzmu o naukę Kościoła (uświęconą tradycją i zgodą), lecz tylko tam, gdzie Pismo Święte wymaga dookreśleń. Można więc oprzeć się na ustanowieniach (dekretach) Kościoła, ale „szczególnie tych wydanych przez sobory powszechne i w pełni zatwierdzonych w oparciu o zgodę ludu chrześcijańskiego” (tamże, s. 127, cyt. za: Rummel, 2017).

Czy więc edukacja religijna była uszyta na miarę szkół? Sam Erazm, krytyk nauczania szkolnego, nie wykluczał takiej możliwości. Możemy się posłużyć przykładem rozmowy dwóch kolegów, Gaspara i Erasmosa, w *Pietas puerilis* (Pobożność chłopięca). Jest w niej mowa o doskonaleniu się przez Gaspara w pobożności. Jako uczeń szkoły gramatycznej, prosi „Chrystusa o pomoc, jakby bez Jego wsparcia nic nie zdziałały nasze wysiłki”. I tak pracuje, ucząc się, „jakby On udzielał pomocy jedynie temu, kto pilnie się trzyma” (Erazm z Rotterdamu, 1970, s. 123). Nie ma powodu wątpić, że jest to stanowisko samego autora dialogu. Jeden z fragmentów zdradza wręcz obecność wątków osobistych, a mianowicie, gdy pada pytanie o wybór powołania. Gaspar w odpowiedzi deklaruje: „powziąłem postanowienie, że nie wejdę w związek małżeński,

nie poświęcę się kapłaństwu ani regule zakonnej, ani też nie zdecyduję się na taki rodzaj życia, skąd nie byłoby dla mnie później odwrotu, póki nie poznam dobrze własnych skłonności i upodobań” (tamże, s. 133). I odślania trzy priorytety w swoim życiu, to jest trzy rzeczy, o które się w tym czasie troszczy: po pierwsze, „aby robić postępy uczciwości obyczajów”, po drugie, „jeśli temu nie podołam, abym chociaż zachował nieskażoną niewinność i dobre imię”, i po trzecie, „staram się zdobyć gruntowne wykształcenie, które będzie mi pomocne w przyszłości w każdym rodzaju życia” (tamże). Ta jego nad wiek dojrzałość nie jest samorodna. W dialogu Gaspar przywołuje Johna Coleta jako swojego przewodnika duchowego (tamże, s. 135). Fragmenty te wskazują na obecność edukacji religijnej nie gdzie indziej tylko w szkole. Ale była to placówka szczególnie, bo założona i prowadzona przez przyjaciela Erazma, na potrzeby której, jak wiemy, pisał podręczniki. Nie da się jednak tego przykładu tak po prostu przenieść w realia współczesnych świeckich szkół. W związku z czym formacja religijna dzieci i młodzieży – w kształcie proponowanym przez Erazma – dziś, jak oceniam, znalazłaby optymalne prowadzenie w Kościele i w rodzinie, po pierwsze jako katecheza i uczestnictwo w nabożeństwach, po drugie jako praktykowanie cnót i dobrych obyczajów w rodzinie jako naturalnym środowisku życia i wzrastania dzieci. Pisz o tym Erazm w *Enchiridionie* (Podręczniku żołnierza Chrystusowego), prezentując szóstą zasadę życia chrześcijańskiego, zgodnie z którą: „wewnętrzne usposobienie człowieka, który tęskni do Chrystusa”, ma się różnić „możliwie najbardziej zarówno od postępków, jak i mniemań pospółstwa”, a „przykład pobożności” ma się brać „nie skądinąd, tylko właśnie od Chrystusa. Jest to bowiem wzór jedyny – i kto bodaj na paznokcie odstąpi od tego wzoru, odstąpi od tego, co słuszne, i zejdzie na bezdroża” (Erazm z Rotterdamu, 1965, s. 155–156). A jeśli tak, to zgodnie z jego zaleceniem „szczególną troskę powinni chrześcijanie poświęcić temu, aby dzieci już od kołyski, pośród pieszczot piastunek i pocałunków rodzicielskich, a potem pod ręką nauczycieli, wpoili sobie przekonania godne Chrystusa, albowiem »nic bodaj głębiej nie tkwi w umyśle i nic mocniej do niego nie przylgnie (powiada Fabiusz [Kwintylian – przyp. K.W.]) jak to, co mu się poda w dzieciństwie«” (tamże, s. 156–157).

Edukacja religijna w ujęciu Erazma nie ograniczała się jednak do dzieciństwa i lat szkolnych. Najważniejszy tekst religijny, *Enchiridion*, pomocny w kultywowaniu życia duchowego, był adresowany do osoby dorosłej. Jak w nim czytamy: „w każdym wieku o to właśnie trzeba się starać, aby z korzeniami wyrwać z umysłu wszelkie błędy pospółstwa, a na ich miejsce zbawienne mniemanie wszczepić i tak je ugruntować, żeby ich nic już stamtąd wykorzenić nie mogło” (tamże, s. 157). Jak przystało na podręcznik, Erazm opisał w nim zasady (łącznie 22) dla każdego chcącego żyć dobrym poboż-

nym życiem. Czyli zasada za zasadą, cnota za cnotą, można się było w nich doskonalić, korzystając z takiego poradnika. W tym samym tekście można też znaleźć aksjologiczne rozwiązanie konfliktu między wiedzą a pobożną wiarą. Mieści się ono w ramach prezentacji czwartej zasady życia chrześcijańskiego, zgodnie z którą „jako cel jedyny” ma się postawić „przed całym życiem swoim” Chrystusa „i ku temu celowi kierować wszystkie (...) dążenia, wszystkie wysiłki, wszelkie zajęcia i wszelki odpoczynek” (tamże, s. 90). Erazm mianowicie przypomina o trzech kategoriach rzeczy, które w życiu chrześcijanina tworzą swoistą hierarchię dóbr. Są wśród nich, po pierwsze, rzeczy „szpetne moralnie, tak iż nie mogą być szlachetne, na przykład mścić się za krzywdę, źle życzyć człowiekowi”, po drugie, rzeczy tak „szlachetne, że zgoła nie mogą być moralnie szpetne. Należą tu: życzliwość dla wszystkich, wspomaganie w szlachetny sposób przyjaciół, nienawiść do grzechów, upodobanie w zbożnych rozmowach”. Na koniec są wśród nich takie, jak „na przykład zdrowie, uroda, siły, dar wymowy, wykształcenie i tym podobne”. Spośród tych ostatnich rzeczy, mieszczących się pomiędzy dwiema wcześniejszymi kategoriami, „żadnej nie należy pragnąć dla niej samej i nie należy się nimi posługiwać ani mniej, ani więcej, tylko o tyle, o ile pomagają do osiągnięcia ostatecznego celu”. Wśród nich znalazło się kształcenie, a wraz z nim wiedza. Według Erazma „wiedza bardziej pomaga do pobożności niż uroda, albo siła cielesna, albo bogactwo” (tamże, s. 100–101). Stawia ją na pierwszym miejscu, ale wśród dóbr neutralnych. Na dalszych pozycjach w stosunku do niej widział, po kolei: „zdrowie, zalety umysłu, wymowa, uroda, siła, poważanie, życzliwość, autorytet, pomyślność, dobra opinia, ród, przyjaciele, majątek rodzinny” (tamże, s. 102). To dowodzi, że współczesna szkolna edukacja skupiona na wiedzy, także religijnej, znajduje się na miejscu podporządkowanym życiu moralnemu chrześcijanina, czyli pobożności, w której wyraża się ludzka więź z Bogiem. Edukacja religijna w ujęciu Erazma jest więc interesującym przykładem wyrastania ponad wiedzę i rozum, praktyką życia pobożnego, tj. cnotliwego, i do takiego życia przygotowywaniem oraz wprowadzaniem w przestrzeń *sacrum* i wtajemniczaniem w prawdy wiary.

Cytowane fragmenty pozwalają wyciągnąć jeszcze inny wniosek na korzyść tak rozumianej edukacji religijnej. Chodzi o rolę nauczyciela w jej przebiegu. Wraz z przedstawieniem akcentów na prostotę wiary, uczoność nauczyciela przestaje odgrywać kluczową rolę. Erazm wiele razy wypowiadał swą krytykę pod adresem nauczającego duchowieństwa, w tym uczonych scholastyków, których życie rozmijało się z zasadami chrześcijaństwa, nie świadczyło o wierności przykazaniom Bożym ani o naśladowaniu Chrystusa. Jeśli Bóg miał być – w oczach Erazma – najwyższym celem, to stawał się też nauczycielem, tj. mistrzem życia, wobec którego wszyscy, także uczeni, pozostają uczniami. Re-

lacja pedagogiczna w edukacji religijnej jest zachowana, ale wzorem dla niej pozostaje odniesienie do Boga, nauczyciela, wobec którego wierzący są jego dziećmi i uczniami.

Tak ustawione priorytety edukacji religijnej ostatecznie wcale nie oznaczają dla Erazma lekceważenia roli nauczycieli w pogłębianiu ludzkiej religijności i odniesienia do Boga. Sam w tej roli przecież występował, a nawet przygotowywał pomoce do nauki, w tym poradnik życia po chrześcijańsku. Pismo Święte powinno być, według niego, czytane przez wszystkich i to w językach ojczystych, tak by móc z jego fragmentów korzystać w codziennym życiu – przy pracy, w drodze, podczas odpoczynku; ze względu na ożywczy walor przywoływanych słów i budowaną w ten sposób relację z Bogiem. Uczona pobożność także pozostaje u niego zachowana, ale jako postawa szacunku wobec ograniczeń ludzkiego rozumienia. Obrazował ją postacią św. Jeremiasza, który był dla niego wzorem uczonego: „jako uczonego chrześcijańskiego *par excellence*, łączącego elokwencję Cycerona z dogłębnym zrozumieniem teologii oraz pobożność duchową ze świętym życiem” (Rummel, 2017). Elokwencja kaznodziei właśnie na tym ma polegać, by uczyć, poruszać, ale też przemieniać i urzekać, czyli dać się duszy ponieść, a nie tylko wpłynąć na rozum. Widać tu, jak duszpasterz ma odgrywać rolę nie tylko nauczyciela, ale i wychowawcy, przebudzającego i przyciągającego do Ewangelii.

Podsumowanie

Erazmiańska edukacja religijna to w dużej mierze humanistyczna edukacja, kształtująca moralnie, lecz zróżnicowana ze względu na wiek uczących się. Dla dzieci było to wprowadzanie w chrześcijaństwo przez jego praktykowanie w rodzinie i kościele oraz kształcenie w sztukach wyzwolonych; dla dorosłych – doskonalenie się i samokształcenie w zakresie moralności i religii chrześcijańskiej.

Ogólny przegląd myśli Erazma, w tym szczególnie podręczników i poradników pisanych dla dzieci i dorosłych, pomocnych w zaznajamianiu z treściami moralno-religijnymi, pozwala domniemywać, że edukacji religijnej jako takiej nie wprowadziłby do szkoły publicznej, ale wsparłby rodziców wychowujących religijnie swoje dzieci oraz duszpasterzy w parafiach prowadzących katechezę. W szkołach zalecałby szeroką wiedzę, w tym etykę i filozofię, stanowiące grunt, wspólną podstawę i wyposażenie dla każdego uczącego się, pozwalające wszechstronnie się rozwijać i doskonalić w kontakcie z dobrami kultury. Myślę, że byłoby też zgodne z postawą Erazma, gdyby etyka i filozofia chrześcijańska znalazły się w ramach edukacji humanistycznej, prezentując

chrześcijański punkt widzenia obok innych propozycji etycznych i filozoficznych. Humanistyka wykładana w szkołach musiałaby jednak przebiegać zgodnie z zasadami sceptycyzmu, podobnie jak cały zakres wiedzy szkolnej, podlegający badaniu, interpretacji i krytyce, także treści religijne jako tej humanistyki przejaw i spory dział. Konsekwentnie wprowadzanie do doktryny z intencją wpajania mocnych przekonań, czyli wtajemniczanie i przekonywanie do prawd wiary, znajdowałoby optymalną formułę realizacji w miejscach kultu oraz ich codziennego domowego praktykowania, a więc poza szkołą. O ile porządek wiary rządzi się swoimi prawami i potrzebuje odpowiednich dla jej wyrażenia symboli i praktyk (modlitw i życia cnotliwego), o tyle szkoła – również rządząca się swoimi prawami jako praktyka kształcenia wychowującego – może przygotowywać grunt (podstawę) dla wiary za sprawą wiedzy, a także ową wiarę, gdzie indziej celebrowaną, uzupełniać wiedzą i krytycyzmem. Warto też rozważyć, czy nie byłoby możliwe zaadaptowanie *Podręcznika żołnierza Chrystusowego* na potrzeby człowieka współczesnego, szukającego sposobów na rozwój wewnętrzny i doskonalenie duchowe czy poszukiwanie sensu, podobnie jak to uczyniła redaktorka podręcznika dobrych manier, Eleanor Merchant, uwspółcześniając renesansową wykładnię Erazma na temat ucywilizowania (Merchant, 2008).

Erazmiański chrześcijański humanizm można by sprowadzić do formuły: jakim jesteś człowiekiem, takim będziesz chrześcijaninem. Edukacja humanistyczna jako podstawa edukacji religijnej, bez względu na wyznanie religijne, miałaby szansę być dziś, w podzielonym i skłóconym świecie, dodatkowo doświadczonym pandemią koronawirusa, czynnikiem łączącym, jako część wspólna wszelkiej edukacji, ponad wyznaniem, dopełniana przez inicjację i wtajemniczanie religijne.

Powyższy tekst zatytułowałam, uwypuklając nauczycielski wymiar dokonania Erazma na rzecz chrześcijańskiego humanizmu. Muszę przyznać, że sama wiele się o tej koncepcji od niego dowiedziałam i lepiej ją zrozumiałam, a nawet do niej przekonałam. To by dowodziło, że przynajmniej w moim przypadku okazał się dobrym nauczycielem. Całość rozważań przedkładałam jednak czytelnikom do dalszej oceny. Nawet jeśli wyłączyć z jego przesłania religijny sens, sądzę, że może być on nauczycielem dla współczesnych przez swoją podstawę zachwalania uczenia się bez względu na wiek i czerpania z dorobku ludzkości, który łączy, a nie dzieli, i uzdalnia do krytycznego myślenia. Jeśli z kolei dodać doń ów religijny wymiar, to może być on nauczycielem duchowym przekonująco radzącym, by uczyć się nie tyle od niego, ile wprost z Boskiego źródła, wczytując się i wsłuchując w Jego słowa dostępne w Piśmie Świętym. Polecał tę naukę jako stałe odniesienie, wobec Boga bowiem można być tylko uczniem. Przesłanie Erazma jest wyjściem naprzeciw potrzebie rozumienia

i wiary jednocześnie. Sam był nauczycielem, humanistą i chrześcijaninem, we wszystkich trzech wymiarach oddziałując własnym wkładem. Ten wkład gwarantował jego wiarygodność; bez niej trudno sobie wyobrazić dobrą edukację.

Bibliografia

- Castiglione B. (2018). *Książka o dworzaninie*. Tłum. i oprac. A. Borowski. Kraków: Universitas.
- Cytowska M. (1970). *Od tłumacza*. W: Erazm z Rotterdamu, *Pisma moralne*. Wybór (s. 5–26). Warszawa: PIW.
- Domański J. (2017). *Erasmiana minora. Studia i szkice o piśarstwie filozoficznym i religijnym Erazma z Rotterdamu*. Warszawa: Instytut Tomistyczny.
- Domański J. (2019). *Wykłady o humanizmie*. Warszawa: Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego.
- Elias N. (2011). *O procesie cywilizacji. Analizy socjo- i psychogenetyczne*. Tłum. T. Zabłudowski i K. Markiewicz. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Erasmus and Luther (2012). *The Battle over Free Will*. Ed. C.H. Miller. Trans. C.H. Miller, P. Macardle. Indianapolis–Cambridge: Hackett Publishing Company Inc.
- Erasmus (1985). *On Good Manners for Boys. De civilitate morum puerilium*. Trans. B. McGregor. W: *Collected Works of Erasmus*, vol. 25. Ed. J.K. Sowards (s. 273–289). Toronto–Buffalo–London: University of Toronto Press.
- Erasmus (1999). *A Warrior Shielding a Discussion of Free Will against Enslaved Will by Martin Luther*. Trans. C.H. Miller. W: *Collected Works of Erasmus*, vol. 76. Ed. Ch. Trinkaus (s. 91–298). Toronto–Buffalo–London: University of Toronto.
- Erasmus of Rotterdam (2008). *A Handbook of Good Manners for Children*. Trans. E. Merchant. London: Preface Publishing.
- Erazm z Rotterdamu (1960). *Trzy rozprawy*. Tłum. i oprac. J. Domański. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Erazm z Rotterdamu (1962). *Rozmowy potoczne*. Tłum. M. Cytowska. Warszawa: Czytelnik.
- Erazm z Rotterdamu (1965). *Podręcznik żołnierza Chrystusowego nauk zbawiennych pełny*. Tłum. J. Domański. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Erazm z Rotterdamu (1970a). *O wychowaniu dzieci*. W: Erazm z Rotterdamu, *Pisma moralne*. Wybór. Tłum. i oprac. M. Cytowska (s. 27–115). Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Erazm z Rotterdamu (1970b). *Pobożność chłopięca*. W: Erazm z Rotterdamu, *Pisma moralne*. Wybór. Tłum. i oprac. M. Cytowska (s. 117–135). Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

- Erazm z Rotterdamu (1992). *Pochwała głupoty*. Tłum. E. Jędrkiewicz. W: Erazm z Rotterdamu, *Wybór pism*. Tłum. M. Cytowska, E. Jędrkiewicz, M. Mejor (s. 3–162). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Erazm z Rotterdamu (1992). *Zasady dobrego wychowania. Podręcznik dla dzieci*. Tłum. M. Cytowska. W: Erazm z Rotterdamu, *Wybór pism*. Tłum. M. Cytowska, E. Jędrkiewicz, M. Mejor (s. 264–275). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kimball B.A. (1986). *Orators & Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*. New York–London: Teachers College, Columbia University.
- Kołąkowski L. (1965). *Erazm i jego Bóg*. W: Erazm z Rotterdamu, *Podręcznik żołnierza Chrystusowego*. Tłum. J. Domański (s. VII–XVIII). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kot S. (1996). *Historia wychowania*, t. I. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Margolin J.-C. (1996). *Erazm z Rotterdamu*. W: Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar (red.), *Mysłiciele o wychowaniu*, t. 1 (s. 339–361). Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza BGW.
- Merchant E. (2008). *A Handbook on Good Manners for Children by Erasmus of Rotterdam*. London: Preface Publishing.
- Olin J. (red.) (1975). *Christian Humanism and the Reformation: Selected Writings of Erasmus*. New York: Fordham University Press.
- Ptaszyński M. (2018). *Reformacja w Polsce a dziedzictwo Erazma z Rotterdamu*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Rummel E. (2017). *Desiderius Erasmus*. W: E.N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2017 Edition). Pobrane z: <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/erasmus/> (data dostępu: 1.09.2019).
- Woodward W.H. (1904). *Desiderius Erasmus Concerning the Aim and Method of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wrońska K. (2019a). *Erasmus of Rotterdam as a Teacher of Christian Humanism*. „Paedagogia Christiana”, nr 2 (44), s. 69–94.
- Wrońska K. (2019b). *Ogląda – nieobecny dyskurs w pedagogice. Próba (re)konstrukcji pojęcia*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, t. 64, nr 4 (254), s. 20–38.
- Zweig S. (1936). *Tryumf i tragizm Erazma z Rotterdamu*. Tłum. R. Centwerszwerowa. Warszawa: Wydawnictwo J. Przeworskiego.